Ida Butelman
(compiladora)
Alicia Corvalán de Mezzano •
Marta Souto • Lucía Garay •
Mirella Crema • Lidia M. Fernández

Pensando las instituciones

Sobre teorías y prácticas en educación

PAIDÓS
Buenos Aires - Barcelona - México

Cubierta de Gustavo Macri

1a. edición, 1996

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina
Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

© Copyright de todas las ediciones

Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires

Ediciones Paidós Ibérica SA
Mariano Cubí 92, Barcelona

Editorial Paidós Mexicana SA
Rubén Darío 118, México D.F.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, etc., no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

ISBN 950-12-3250-6

ÍNDICE

Introducción 9

1. Espacios institucionales y marginación. La psicopedagogía institucional: su acción y sus límites, por *Ida Butelman* 13

2. Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional, por *Alicia Corvalán de Mezzano* 40

3. Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional, por *Marta Souto* 77

4. La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones, por *Lucía Garay* 126

5. La psicopedagogía institucional en la escuela, por *Mirella Crema* 159

6. Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa, por *Lidia M. Fernández* 183

4. LA CUESTIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN Y LAS ESCUELAS. CONCEPTOS Y REFLEXIONES

Lucía Garay

COMENTARIO PRELIMINAR

Cuando, generosamente, se me convocó a "escriturar" ideas y reflexiones sobre la cuestión institucional de la educación y las escuelas, imaginé y anticipé un plan ambicioso que resultó irrealizable. No por falta de material empírico –transito por los escenarios institucionales con mirada investigativa desde hace veinte años– sino, más bien, porque los resultados del análisis me parecen siempre inconclusos, y la verdad, esquiva.

Atribuí esta dificultad a mi falta de competencia para teorizar, o a una inconclusa adaptación a la escritura, también una "institución" cuyas reglas y secretos de oficio no termino de aprender. Hoy admito que esa dificultad, esa incomodidad vivenciada ante el intento de producir conocimientos sobre las instituciones tiene que ver con el objeto mismo con que se trabaja: las instituciones educativas. Dificultad que parece acentuarse cuando al propósito del análisis se le acompaña la intención de posibilitar políticas de transformación.

Si bien no es auspicioso comenzar estas notas hablando de los obstáculos que se presentan a la tarea de analizar instituciones, decidí reflexionar sobre ellos, convencida de que esclarecen la cuestión institucional misma. Resultaron numerosos, de modo que los agrupé como tema independiente.

En la segunda parte incursionaré en tres fenómenos: el malestar institucional, los conflictos y la crisis. Las teorías los tratan como equivalentes, pero no lo son; cada uno de ellos remite a instancias

institucionales diferentes, por lo que es útil para la práctica del análisis desagregarlos conceptualmente.

Cerraré con comentarios acerca de posibles metas y posiciones de una práctica de analizar e intervenir en instituciones educativas en un contexto de crisis. Tarea difícil y precaria, en un momento que se caracteriza por las contradicciones y la dureza de un sistema que impone el desempleo y la baja de los salarios, la desprotección social y la marginación de poblaciones enteras. En estas condiciones es probable que genere poco entusiasmo abordar la cuestión institucional de la educación y la escuela cuando no se avizoran políticas y medidas efectivas que acompañen cambios de las condiciones estructurales y organizativas, las únicas que aseguran las transformación más allá de las buenas intenciones de los discursos.

El futuro próximo y la capacidad de proyectar parecen suspendidos. ¿Qué nos queda sino la aventura y las promesas del conocimiento? Se necesitará la movilización de las inteligencias humanas y la dimensión educativa permanente, la responsabilidad y el compromiso, el desarrollo de la ciencia y la técnica para asegurar el funcionamiento de instituciones que sean a la vez eficaces y justas.

DIFICULTADES PARA ANALIZAR LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Trataré tres órdenes de dificultades. Uno, derivado del intento de abordar la educación y las escuelas desde el análisis institucional como herramienta heurística; las dificultades de los conceptos con que se piensan las instituciones educativas y las del sujeto que las piensa, el lenguaje y las condiciones histórico-sociales y materiales en que esas herramientas son empleadas y el conocimiento es producido.

Otro, la complejidad y el velamiento de las instituciones como objetos de conocimiento. El último, el propósito de producir conocimientos articulados con la intención política de generar proyectos educativos e institucionales, creativos, democráticos, justos y realizables.

Las fallas de la herramienta

El análisis institucional tiende más a delimitarse por "lo que es" –como producto de su institucionalización como teoría y como prác-

tica– que por la precisión de su objeto, los fenómenos que aborda o las teorías de que se nutre (Baremblitt, G. y otros, 1983/1991).

Esto es así porque en el análisis institucional, como en otros campos, el principio de identidad como disciplina no procede de una convención subjetiva o de una adopción ideal de identidad sino de una compleja trama de relaciones, interrelaciones u oposiciones con otras construcciones teóricas; es decir, de su singular institucionalización como disciplina y como práctica.

Se impone reconocer que, fuera de los marcos académicos de la enseñanza del análisis institucional, al tener que operar (intervenir) en y con instituciones concretas, se enfrentan dificultades teóricas y técnicas importantes. Después de tres décadas de desarrollos y retrocesos, lo que hoy se denomina análisis institucional engloba un conjunto heterogéneo y fragmentario de teorías, técnicas, resultados de investigaciones e intervenciones. Se trata, en el campo educativo, de investigaciones institucionales con fines diagnósticos que sirven de soporte a las acciones de asistencia técnica, evaluación o asesoramiento. La preocupación por los resultados, sin duda legítima, debilita la tarea de teorización.

Por su parte, la fuente de conceptos y supuestos remite a una diversidad de campos de las ciencias sociales y humanas que exigen un esfuerzo adicional de selección, de rigor en su aplicación para analizar fenómenos y procesos (institucionales) que no les dieron origen. Esta operación no siempre es eficaz; oscurece más de lo que ilumina. La trasposición de conceptos y teorías al escenario de las instituciones educativas suele dar réditos pragmáticos; también el riesgo de demorar la construcción de teorías que den cuenta de la especificidad de las instituciones educativas y sus lógicas.

Esta dificultad no es sólo atribuible al análisis institucional y a su carácter de modelo teórico-práctico. La práctica teórica, la tarea de trabajar con conceptos, es la tarea científica más difícil.

Las instituciones como laberintos

Las instituciones como objeto de conocimiento plantean obstáculos epistemológicos que provienen, por un lado, de la naturaleza misma de los fenómenos institucionales; por otro, del sentido y la función que las instituciones adquieren en la sociedad.

Las instituciones –y particularmente las educativas– son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales y no de una identidad vacía o tautológica de la institución "consigo misma". A nadie escapa que la identidad institucional de la escuela argentina, en su carácter democratizante, laico, gratuito y obligatorio, no fue algo contenido en la institución escuela en sí, sino el resultado de demandas, luchas, esfuerzos y sacrificios; un recorrido que no se caracteriza precisamente por la transparencia. Otros modelos de escuela quedaron en el camino. Ilusiones, expectativas y personas quedaron extramuros. No obstante, desde esa periferia, también constituyen su identidad aunque más no sea como falta o como fracaso. La institución es, entonces, algo más que el discurso que enuncia sobre sí misma.

Por su parte, las instituciones como campo de acción de los sujetos individuales, los grupos o los colectivos, son sombreados laberintos. Productos y productoras de procesos, inscriptas en la historia social y en la historización singular, conocerlas plantea desafíos teóricos y metodológicos no siempre solubles.

Las instituciones desarrollan sus propias lógicas según la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad en su conjunto y para los sectores sociales que las promueven y sostienen, como para los individuos singulares que son sus actores, quienes con sus prácticas cotidianas las constituyen, las sostienen y las cambian. En la escuela como institución, por ejemplo, se satisfacen otras funciones, además de las educativas: económicas, laborales, de acreditación, asistenciales, de contención psíquica, de control social, de poder, de prestigio. Analizar la institución desde sus funciones remite a esta multiplicidad, al juego de funciones principales y secundarias, explícitas y encubiertas.

Se puede suponer, a modo de hipótesis, que una de las dificultades para analizar y explicar las instituciones educativas proviene de esas dos instancias: su articulación con la sociedad y con los individuos.

Tengo que admitir que en el caso de la escuela como institución, los obstáculos para conocerla críticamente están ligados a la historia de sus orígenes y de su relación con la sociedad moderna.

El advenimiento de la modernidad instala un proceso de seculari-

zación por el que la ciencia, la organización político-jurídica, las artes y la producción se separan de las creencias religiosas y la autoridad de la Iglesia para hacerse autosuficientes y basadas sólo en la voluntad humana (Lipovestsky, G., 1992). La escuela tuvo un lugar central en la edificación de la sociedad moderna. Su desarrollo, autoridad y legitimidad reconocían una base humano-racional absoluta, constituida en ideal y en deber-ser. Desde este modo de articulación con la sociedad que la origina, ella misma se constituyó en un imperativo sólo pensable desde el deber-ser; desde la obediencia incondicional al deber como virtud. En consecuencia, ¿cómo podía ser analizada más allá de lo instituido, con lo que esta práctica (analizar) implica de libertad para indagar en lo no dicho, para convocar a lo negado, para desarmar las construcciones idealizadas y dogmáticas?

Metas y funciones enunciadas, funciones reales, lo dicho y lo implícito, el escenario visible y la "otra escena". Es como si constantemente hubiera que preguntarse "¿qué es la institución?" para reconocer que la institución es, en realidad, una multiplicidad de instituciones. En forma metafórica podríamos hablar de los múltiples rostros de las instituciones y, consecuentemente, de las múltiples funciones que adquiere, más allá de la función principal y originaria.

Las instituciones educativas, objetos contradictorios y paradójicos

El desarrollo de las instituciones educativas en las sociedades modernas, en particular la escuela, ha sido un camino plagado de contradicciones y paradojas cuyos efectos hoy apreciamos en toda su intensidad. Algunas de estas contradicciones son estructurantes de sus funciones y dinámica, lo que hace que aquello que aparece como necesidad y demanda y que se enuncia como meta institucional resulte imposible de ser realizado en la práctica.

Una de esas contradicciones es la escisión de la escuela en dos organizaciones con lógicas diferenciadas de funcionamiento: lo pedagógico y lo laboral. Espacio del alumno y espacio del docente.

Contradicción que separa y opone, a veces violentamente, dos términos unidos por una relación de necesariedad. Términos y relación que, se supone, son el fundamento de una institución educativa; sin ella la escuela es "otra cosa" que una institución educativa.

Contradicción radical, ésta. En efecto, si es verdad que la institución, para cumplir con su función educativa, necesita de la articulación positiva del vínculo docente-alumno mientras que se dedica a negarla o hacerla imposible –sobre todo a partir de modos de organizar la función pedagógica y el trabajo docente que transforman al aprendiente y al enseñante en ejecutantes de tareas fragmentarias, movidos por la sola motivación del empleo y el salario, en un caso, y de la evaluación y la acreditación, en el otro–.

He aquí otra contradicción tan radical como la anterior.

La modernidad, al menos en su apogeo, había puesto en un pedestal ideales educativos e institucionales basados en la dignidad del hombre, de su derecho inalienable a la búsqueda de su desarrollo y felicidad personal, en sus deberes hacia los otros y el conjunto social; la participación y el compromiso; el esfuerzo y la abnegación y, por encima de todo, el valor del trabajo como el hacer por excelencia que condensaría la realización de estos valores.

Mientras estos principios sustentaban los panegíricos del aprendizaje creativo y del trabajo como realización personal y social, en la práctica eran "científicamente" expulsados de los modos de organización y funcionamiento de las instituciones educativas.

El sistema burocrático penetrando hasta la intimidad del aula ha sido uno de sus privilegiados verdugos. La preocupación por la disciplina y por una organización que la garantice reclamó todos los esfuerzos de la gestión institucional.

¿Cómo abordar un proceso de análisis de un objeto como la escuela atravesado por estas contradicciones, cuando toda operación analítica, y el conocimiento como su producto, necesita iniciativa, compromiso voluntario de los actores, responsabilidad?

Verdadera contradicción del análisis institucional mismo, que plantea como meta alcanzar la autonomía, recuperar la iniciativa, promover el compromiso, sustentarse en la responsabilidad, lo que en algún grado debería existir para hacerlo posible. Una dificultad que necesita de la inteligencia teórica y técnica para resolverla.

Lo institucional se devela en la crisis

Otra característica que tienen los procesos institucionales, en particular en su registro dinámico, es que se hacen visibles –salen del *off* en que habitualmente permanecen– en momentos de crisis internas y/

o de sus contextos. Aparecen en espacios, tareas, grupos o personas fracturadas y débiles. Salvo en los casos en que los conflictos toman forma manifiesta –generalmente porque han alcanzado un voltaje que compromete las tareas y las funciones principales–, la cuestión institucional no se presenta como tema y problema, sino como vivencias de que la cotidianidad institucional, el trabajo, el aprendizaje, están signados por el malestar, la insatisfacción, la improductividad; o bien en lo que comúnmente se denomina "efectos no queridos", "derechos de piso", "costo social y costo personal" o el consabido "efecto burocrático". En el escenario de las escuelas estos efectos se cuelan en el fracaso escolar, en los trastornos del aprendizaje, en la inadaptación escolar, en la pérdida del sentido del trabajo, en la indisciplina y la violencia, en el ausentismo docente, en la apatía... Efectos dramáticamente actuados por los sujetos –alumnos, docentes, directivos, padres– a los que el discurso de la institución ubica en el lugar de "ser causa de sus fallas" por sus carencias de inteligencia, lenguaje, integración familiar; por su falta de formación o compromiso, en el caso de los docentes.

Discurso que se pretende "coartada" que absuelva a la escuela de los "crímenes de la paz" (Sartre, J.P.), que el fracaso educativo y social significa.

Precisamente este discurso de la institución sobre sí misma –enunciados ideológicos disfrazados con frecuencia de conocimiento pedagógico– constituye un nuevo obstáculo para el análisis, en tanto éste conlleva la crítica como elaboración simbolizante. Reflexionar, analizar desde una teoría crítica tanto el discurso como el hacer, suponen adentrarse en fenómenos y sentidos no explícitos y periféricos, acerca de los cuales hay negación, enmascaramientos y disfraces.

El sufrimiento inevitable

Por su parte, los sujetos en la institución viven el malestar y los conflictos con sufrimiento (Enríquez, E., 1987), lo que hace singularmente doloroso un análisis que trascienda la subjetividad o la ideología. Es decir, un análisis en el sentido que se señaló antes: como elaboración simbolizante. Efectivamente, un proceso de análisis debe producir conocimiento, autoconocimiento institucional, en cada colectivo, en los individuos. No obstante, conocer no evita el dolor que produce el encuentro con un "saber más verdadero". Las instituciones hacen lo suyo, en tanto no favorecen la indagación de la verdad, ni los tiempos y los espacios para discutir, contradecir o corroborar su discurso. Las instituciones educativas son, paradójicamente, proclives a ello, lo que incrementa el sufrimiento, la negación y las resistencias a toda reflexión crítica.

Analizar en esta sociedad

Debemos atender, como otra dificultad, al entrecruzamiento entre esta tarea de análisis e intervención institucional y la situación económico-política de la sociedad que origina, niega o rechaza esta práctica. Desde este lugar deberemos reconocer que el análisis institucional ocupa una posición marginal dentro de los enfoques con los que hoy se estudian las instituciones o se interviene en su desarrollo.

El análisis organizacional tiene la hegemonía y el tratamiento de lo institucional en el encuadre de la "formación de recursos humanos". Esta hegemonía se deriva del predominio que en la organización social y del trabajo tienen el modelo de la gran empresa, la organización racionalista, informatizada, de la producción; segmentación y flexibilización laboral; la separación entre dirección, administración y producción; los nuevos diseños productivos y las nuevas tendencias de inserción de los sujetos en la organización y el trabajo.

Modelos que ya han llegado al campo de la educación y sus instituciones. Se hacen evidentes en las teorías gerencialistas que dan soporte y contenido a la capacitación directiva, a la redefinición de las tareas de supervisión. Los ejes de interés institucional se han desplazado de los proyectos educativos a la organización como meta en sí misma; del sujeto aprendiente y sus procesos, del docente y su trabajo a la eficiencia y la calidad del "producto". Las teorías y estrategias de desarrollo organizacional orientadas a la búsqueda de calidad total y las técnicas de selección y conducción de personal son las "estrellas" del momento.

El paraíso de orden, logros y eficiencia que estos modelos auguran sólo parece existir en sus instructivos. Otras son las "realidades" de los espacios institucionales concretos. La transformación del Estado, la reconversión económica, la entrada a escena de la llamada socie-

dad salvaje, hacen que los conflictos antes arbitrados por el Estado sean reincorporados al seno mismo de las organizaciones, de los grupos y los colectivos sociales e institucionales. Estallan conflictos intra e interinstitucionales. Las instituciones entran en crisis, y con ellas su capacidad estructurante, organizadora, de las prácticas humanas. Se rompen los lazos de solidaridad al interior de los colectivos de trabajo, se desatan luchas de poder; se desarticulan las funciones de contención y sostén que estos colectivos tenían para los sujetos, generándose angustias e imaginarios de peligros específicos.

Aparecen y se generalizan quiebres personales, comportamientos disruptivos. En nuestros estudios, muchos espacios educativos son descriptos por sus directivos como "ingobernables". Profundizada esta percepción, encontramos que no se refieren a comportamientos activos de rechazo o rebeldía, a movimientos internos de grupos o colectivos institucionales, sino a resistencias cuyo contenido es de apatía, posturas negativas sostenidas en resentimientos "contra el sistema" educativo, social y político general. Dos observaciones complementan esto: se trata de fenómenos que no se pueden localizar en individuos o grupos concretos, sino como "algo generalizado", como si perteneciera a la institución en sí; parecen imbuidos de un negativismo, sin expresión política ni en propuestas de acción. ¿Se trata de otra forma de "ingobernabilidad"? (Dubiel, H., 1993).

Analizar las "instituciones de existencia"

No todas las instituciones están afectadas, ni de la misma manera. Los fenómenos que describimos se observan en conjuntos educativos, de acción social, terapéuticos, familiares. Se trata, como destaca Eugène Enríquez (1987), de instituciones en sentido estricto en las que su finalidad primordial es de "existencia", no de producción; se centran en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde éstas se inscriben, y no en las relaciones económicas. Operan con seres humanos a los que les posibilitan, o no, vivir, trabajar, educarse, confortarse, curarse, cambiar y "tal vez crear el mundo a su imagen".

Se imbrican de tal modo con los individuos, las familias, la comunidad, que su nacimiento, sus crisis o desaparición suponen consecuencias notables en las dinámicas sociales como en las vidas singulares de los sujetos. Pensemos en los efectos personales, familiares y sociales del fracaso escolar, o en la marginación como producto, entre otros factores, de la desafiliación de conjuntos humanos de las instituciones (Castell, R., 1992).

Son, precisamente, estos conjuntos educativos, asistenciales, terapéuticos, de trabajo, de acción sindical, los que demandan análisis e intervenciones institucionales. Muy pocas empresas u organizaciones productivas fueron analizadas desde las teorías institucionales.

Probablemente, como lo dijimos antes, porque los nuevos paradigmas del desarrollo productivo y empresarial tienen como supuesto central el "rendimiento". De este modo, el análisis de las dimensiones institucionales en las organizaciones productivas sólo tendrá sentido si permite generar conocimientos que aumenten la racionalidad y la eficiencia.

El análisis institucional se inscribe en un esquema de trabajo radicalmente distinto, diría más, opuesto a la idea de rendimiento constituida en ideal y organizador fundamental de la acción institucional. En su aplicación a las instituciones educativas –y tratándose éstas de "instituciones de existencia" (Enríquez, E.,) como las describimos antes– buscará a partir de supuestos constructivos centrarse en procesos más que en productos. Intentará producir conocimientos que posibiliten nuevas simbolizaciones de "logros y éxitos" educativos. Pensar políticamente la organización institucional no regida por la eficiencia productiva sino por proyectos educativos democráticos, es decir, orientados por la búsqueda de la equidad, justicia y, centralmente, la autonomía individual y social.

No se trata de separar la "cuestión institucional" de la educación y la escuela, del problema de la "calidad educativa" –articulación que enfatizan quienes en nuestro país abordan el tema–; se trata de encontrar nuevos referentes contenidos y sentidos de la cuestión de la calidad, es decir más allá de principios productivistas y eficientistas. Una observación semejante podemos hacer respecto a otra cuestión institucional fuerte del discurso de los técnicos de la educación: el tema de la gestión institucional y directiva. Descentralización y autogestión en las unidades educativas impregnan las propuestas de cambio y la capacitación docente. Lo que el análisis institucional devela críticamente es que estos modelos de gestión son nuevas formas para las mismas metas, los mismos contenidos. El trabajo analítico crítico, que supone construir nuevas simbolizaciones, apuesta a la construc-

ción de la vida institucional como tiempo y espacio pedagógicos centrados en los actores que constituyen el principio de fundamento de toda institución educativa: aprendientes y enseñantes.

Hemos identificado dos órdenes de cuestiones. Una, que los procesos institucionales emergen, se hace visibles y reconocibles, por lo tanto pasibles al diagnóstico y el análisis, en momentos de conflicto y crisis. Otra, que la demanda proviene de instituciones de servicios que responden a necesidades humanas y sociales básicas, educación y salud, por ejemplo. Necesidades que hoy, en nuestra realidad, aparecen como básicas, que para mayoritarios sectores de la población se ubican en el orden de la "sobrevivencia", y por lo tanto son registradas como "carencias críticas insatisfechas".

La construcción teórica y la propia práctica del análisis, inscriptas en estas "realidades", no pueden no quedar "marcadas". En tanto el campo institucional es un campo de conflictos, los sucesos institucionales son producto y productores de conflictos. El sentido, el contenido y la significación de un suceso o proceso no podrán establecerse si no es por referencia a una posición en este campo institucional. .

Toda investigación de los fenómenos institucionales, aun aquella que sólo busque el conocimiento como valor en sí, al ingresar al escenario empírico ingresa al escenario del conflicto, y de hecho, aunque trate de mantenerse prescindente y a distancia, quedará connotado por aquél. De allí que la mayoría de las investigaciones se transformen, en alguna medida, en "dispositivos de intervención", o tengan efecto de intervención. Para que esto no suceda deberá mantener tal distancia que acabará por obtener resultados superficiales o irrelevantes. Aun aquellas investigaciones que son rechazadas o interrumpidas por decisión del colectivo institucional dejan alguna huella.

Estas "realidades" complejizan el análisis institucional, incorporando un componente –la implicación– que no tienen el estudio y la teorización de otros objetos sociales. En las instituciones educativas el fenómeno de la implicación es múltiple y fuerte; comenzando porque cada quien –actores participantes, investigadores, analistas– se ha formado, y por lo tanto ha permanecido muchos años dentro de la institución educativa. Esta permanencia, este tránsito por la escolaridad, estará investido de significados no siempre gratos; estará afectado por valores, marcado por experiencias. Será, entonces, costoso un reconocimiento de la institución educativa que deseche la representación y significación autorreferenciada.

Por su parte, los escenarios educativos son por naturaleza implicados e implicantes, en tanto se inscriben, de manera privilegiada, en la estructura simbólica –y su lógica dramática– que rige las relaciones humanas.

Más aún, a través de esta implicación, el conocimiento institucional mismo está tangiblemente ligado a la acción (intervención) que transforma las prácticas institucionales que lo posibilitan. No podemos separar el análisis y la intervención, la producción misma de conocimiento, sin despojarlos de un vital elemento complementario. En síntesis, a través de la intervención como práctica técnica, el análisis institucional ofrece a la sociedad, a los colectivos institucionales, a los individuos, un espejo que los confronta; un analizador de los sentidos inadvertidos de sus prácticas, una apelación crítica a sus intenciones de poder hacer y cambiar.

En nuestros recorridos de análisis en los conjuntos educativos, observamos cómo, por primera vez, actores tradicionalmente alejados de las reflexiones sobre la "cuestión institucional" de la educación y la escuela, se formulan preguntas acerca de la organización; de la toma de decisiones de política escolar y de política pedagógica, del acceso a la información sobre cuestiones centrales de la gestión institucional, inmemorialmente reservadas a las "autoridades". Tal es el caso de los padres, que hoy redefinen activamente su posición respecto a la institución educativa, o de los medios de comunicación, que han tomado los problemas educativos y escolares como constante noticia en sus objetivos de informar, denunciar o, con frecuencia, alarmar.

Estos hechos demuestran cabalmente que el conocimiento acerca de lo institucional que afecta la vida de la gente no puede limitarse al campo teórico. El hecho de que las instituciones se gesten por el hacer humano, también su reproducción y conservación, haría suponer que el acceso al conocimiento científico de lo institucional por parte de muchos participantes de adentro y de afuera facilitaría su transformación al permitir superar explicaciones espontáneas que proveen su cultura, sus ideologías o sus intereses de sector.

"El pivote de la cognición (analizar es conocer) es precisamente su capacidad para explicar la significación (simbolización) y las regularidades; la información no debe aparecer como un orden intrínseco sino como un orden emergente de las actividades cognitivas mismas. Si ello se verifica, nuestra ingenua comprensión de las relacio-

nes que entablamos con el mundo (y las instituciones) cambiará drásticamente" (Varela, F. J.).

El análisis y lo político

El último punto de esta introducción tiene que ver con la implicación política del análisis institucional, es decir con su ineludible anudamiento a la dimensión del poder. Es evidente que el análisis institucional en tanto modelo teórico-práctico está atravesado por fundamentos ideológicos y corrientes de poder. Esto se aprecia muy simplemente en el predominio de las corrientes organizacionales sostenidas por las teorías gerencialistas, frente a la corriente institucionalista que ocupa un lugar francamente marginal a la hora de decidir un fundamento teórico para las reformas institucionales encaradas, tanto en el nivel del Estado como del sector educativo.

Recuerdo una batalla perdida en un asesoramiento en el que una propuesta de reforma organizativa que contemplaba una racionalidad al mismo tiempo que se inscribía en la historia y las tradiciones locales era rechazada porque dificultaba el control centralizado de las unidades educativas. ¡Un "modo muy particular" de entender la descentralización y la autonomía que se proponía como meta!

La práctica del análisis se da de lleno con cuestiones políticas fuertes y al rojo vivo en los tiempos que corren: la democracia, el autoritarismo, la marginalidad...; con cuestiones sociales como el desempleo, la pobreza, el trabajo, la supervivencia; y no porque ellas sean directamente objeto del análisis, sino porque constituyen la instancia social (contexto) en la que las instituciones se inscriben. Se da también de lleno con conflictos institucionales, con luchas y disputas que tienen necesariamente un anclaje en lo político. Porque es "política" la práctica del análisis que tiene como meta la autonomía institucional por intermedio de una actividad colectiva, reflexiva y deliberativa (Castoriadis, C., 1990).

Un proyecto institucional que busque la autonomía es necesariamente solidario con metas que apunten a hacer surgir individuos autónomos. Esto es más imperativo en las instituciones educativas donde, a la vez, se plantea una situación antinómica entre dos planos de la educación humana: la individuación y la socialización. La pedagogía debe ayudar al individuo a devenir autónomo, a pensar por sí

mismo, a desarrollar al máximo su capacidad de reflexión, sus características diferenciadas. Pero debe hacerlo en un escenario, el institucional, cuya cultura reprime la individuación como condición de su propia constitución. ¡La meta de autonomía institucional y social debe apoyarse en una autonomía (de los sujetos) aún inexistente!

"Los individuos –dice Cornelius Castoriadis– devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; sabemos que esta interiorización no es en modo alguno superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y valores y, finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella. En una sociedad heterónoma, la interiorización de todas las leyes –en el sentido más amplio del término– carecería de efecto si no estuviera acompañada por la interiorización de esta ley suprema o meta-ley: 'No cuestionarás las leyes'. Por el contrario, la metaley de una sociedad autónoma no puede ser sino ésta: 'obedecerás la ley –pero puedes cuestionarla–. Puedes plantear el problema de la justicia de la ley o de su conveniencia'." Volviendo al inicio, pensar y buscar alternativas a esta antinomia nos conduce a la política; posiciona el análisis de las instituciones educativas articulado con un proyecto de autonomía y a éste como proyecto del colectivo institucional y no meramente individual. El objetivo primordial del análisis será el de ayudar a los colectivos a recrear las instituciones, resimbolizarlas, de tal modo que, ya sea como escenario donde se contextualiza la práctica pedagógica como en la interiorización por parte de los individuos (socialización), "no limiten sino que amplíen la capacidad de devenir autónomos".

Esta tarea, como las reflexiones que aquí se hilvanan, no puede ser neutra. Se realizan desde la perspectiva de alguien para quien el análisis y la intervención institucional constituyen su práctica profesional. Más de cien instituciones han sido observadas sistemáticamente desde 1988 hasta el presente. No nos proveen de certezas, pero el volumen y la calidad de los datos permiten sostener que las observaciones y conceptualizaciones son generalizables a las instituciones educativas, más allá de las formas históricas singulares con que se presentan.

MALESTAR, CONFLICTO Y CRISIS EN LAS INSTITUCIONES

La educación y las instituciones que la mediatizan son, y han sido siempre, una cuestión principal en un mundo cambiante. Al menos en

la modernidad sería difícil reconocer una etapa en la que las instituciones educativas no estuvieran en y con conflictos. En primer lugar, porque todas ellas, tanto la educación como las instituciones, son producciones humanas, sociales y culturales. En ellas el conflicto constituye un trasfondo permanente; fuente de dificultades y sufrimiento, pero también del que nacen el cuestionamiento, la movilización de lo instituido por lo instituyente, el descubrimiento de nuevas formas y de nuevas matrices de sentido.

Malestar, conflictos y crisis; tres fenómenos constitutivos de las dinámicas institucionales que remiten, en su origen y sentido, al juego relacional de tres instancias básicas y constitutivas.

Una, la *instancia institucional en sí,* objeto del análisis; otra, la *instancia del sujeto* y su hacer; la tercera, la *instancia social* o *contextual.* En la realidad intervienen otras instancias, como el proceso de institucionalización, historia viva de la formación de la institución o las *relaciones interinstitucionales:* Seleccionamos las tres primeras por su valor estructurante del funcionamiento y, en este punto de las reflexiones, por su articulación con los tres fenómenos que nos proponemos analizar.

La institución en sí

En el discurso de los actores, *lo institucional* aparece designado por una multiplicidad de términos: institución, espacio institucional, ámbito, dimensión institucional; englobantes unos, más puntuales otros. Nosotros nos referimos a ella como la *instancia institucional en sí,* una formación que concreta las instituciones.

Se trata de una entidad diferenciable, con límites estructurales: especie de barreras a partir de las cuales son posibles no sólo los procesos internos de autoproducción sino los intercambios con el exterior; diferenciación, identidad e intercambios sólo posibles si existe un campo más o menos delimitado.

La constitución de una institución (institucionalización histórica) determina fronteras, más o menos precisas, más o menos permeables, entre el adentro y el afuera; decide sobre los individuos que la integran, sobre los extraños; recibe mandatos y demandas; demanda a su vez; genera proyectos, planes, programas; edifica una estructura organizativa, instala procedimientos y rutinas; favorece u obstaculiza

procesos de cambio; genera mecanismos y modos de regulación de conflictos; se apuntala en un aparato jurídico-normativo.

En síntesis, produce una *cultura institucional:* "nociones sistematizadas, sin que se sepa cómo, admitidas por todos; nociones que dirigen las actividades cotidianas de las que se sirven individuos y grupos para orientarse en un mundo que de otro modo permanecería opaco" (Geertz, C., 1983). En un sentido más puntual, la cultura institucional se presenta como un sistema de valores, ideales y normas legitimados por algo sagrado (mítico, científico o técnico). *Orden simbólico* que atribuye un sentido preestablecido a las prácticas; cierta manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales. Cultura, la escolar por ejemplo, que tiende a homogeneizar; a borrar la individuación, la personalización, en términos de pensar y actuar por sí mismo, para pensar y conducirse según un modelo común. En nuestro caso, el modelo de "ser docente", de "ser escolar" que se instituye con la pretensión de constituir identidades, o impone nombres que son esencias sociales (el abanderado, el marginal, los inadaptados).

Dice Pierre Bourdieu: "Instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser. Es significarle a alguien lo que es, en el escenario institucional, social y, a veces, personal, y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado" (1980).

Instancia de la institución en sí, que para constituirse necesita reprimir la diferenciación individuante; limitar el reconocimiento de los otros a un *otro análogo,* estructurado por un modelo común. Esta necesidad en las instituciones educativas instaura una paradoja: la institución se propone educar, formar a los individuos, respetando y promoviendo la individuación, pero simultáneamente su condición de existencia es esta negación de la individuación. De cómo se resuelva esta contradicción en distintos momentos históricos de las instituciones educativas dependerá el modelo socioeducativo imperante.

La instancia del sujeto. Malestar y conflicto

Los individuos y los grupos, que forman lo que hemos denominado la *instancia del sujeto,* reaparecen en cada suceso institucional

acomodándose o resistiéndose, pasiva o activamente. Constituyendo las instituciones y constituyéndose como sujeto social y como sujeto psíquico. Efectivamente, el individuo no puede advenir como ser humano si no es apuntalándose en el campo social, y este campo social no se le aparece sino mediado por las instituciones y en mayor medida cuanto más complejas son las sociedades.

Individuo e instituciones están unidos por lazos de necesariedad mutua; es más, las instituciones siempre están presentes en el interior del sujeto, promoviendo y permitiendo su identificación. Sin embargo, ni la institución ni la cultura institucional a través de su *orden simbólico* ni el proceso de socialización que constantemente promueve pueden determinar por completo la conducta institucional de los individuos, sus posicionamientos dentro y respecto de ella (Aulagnier, P., 1987; Garay, L., 1992).

El sujeto se resiste, busca o defiende su derecho a la libertad individual contra el reclamo y la voluntad del colectivo institucional. Pero... no siempre lo busca, ni siempre lo reclama; a veces lo exige de tal modo que se hace nómada o extraño, o ataca la integridad y el funcionamiento institucional. Contradictoria posición de los sujetos en la institución, fuente de lo que denominamos el *malestar institucional.*

Malestar, conflicto y crisis de y en la institución, tres fenómenos diferenciables en sus orígenes, causas y efectos, aunque en las percepciones y vivencias de los actores institucionales aparezcan como uno solo, generalmente englobados como *crisis.* Discriminarlos teórica y fenoménicamente parece relevante en toda intención de diagnóstico, análisis e intervención institucional. Efectivamente, ellos establecen condiciones, límites y posibilidades al análisis y la intervención, a las metas y las estrategias, pero centralmente porque plantean condiciones reales de la institución para analizar, proyectar e institucionalizar el cambio.

Las instituciones, incluidas las educativas, son formaciones sociales en dos sentidos: están formadas a partir de una sociedad a la vez que expresan a esa sociedad. En ellas se habla la lengua particular de la sociedad que las contiene. Las instituciones son portadoras, justamente a través del lenguaje, de sentidos y significados específicos de la sociedad. Como se trata de sociedades con historia, las instituciones son, a la vez, producto y realización viva de esas historias: toda una gama de anudamientos que dan cuenta de la necesariedad de las relaciones entre sociedad e instituciones.

Sin embargo, y como algo paradójico, las instituciones no se nos presentan como instancia histórico-social, sino como instancia singular de prácticas, de tareas, de interacciones. Trama de relaciones (sociales, laborales) y de vínculos (relaciones investidas de afectos), donde los sujetos toman parte en las instituciones, interviniendo y a la vez constituyéndolas.

Son las prácticas humanas las que generan, reproducen y transforman las instituciones, una primera instancia generativa, aunque aquí, como en la instancia social, la percepción que tenemos cotidianamente es que las prácticas están separadas de lo institucional; al contrario, percibimos lo institucional como lo que estructura y organiza el hacer. En realidad, en la medida en que los individuos advenimos a un mundo social conformado por instituciones y que éstas nos preceden –están allí como si se hubieran autogenerado– se desdibuja el papel que las prácticas humanas tienen en la génesis, la permanencia y el cambio de las instituciones. Esta característica de las instituciones, la *instancia de los sujetos constituyéndolas,* implica aceptar que hay partes de nosotros puestas allí (actos, relaciones, afectos) y que esas partes no nos pertenecen en propiedad (Kaës, R., 1989). Sujeto e institución: una relación que es fuente básica, y constante, de tensión, de malestar, de disputa. Sea que ésta se alimente de la ilusión, desde la visión individualizada, de que la institución está hecha para cada uno de nosotros personalmente, o "que es propiedad de un amo anónimo, todopoderoso, mudo o encarnado en alguien con poder" (Kaës, R., 1979). Admitir que una parte de uno, de su creación y su producto no pertenece sino a la institución y que, paradójicamente, esta parte expropiada es la que lo sostiene y le posibilita constituirse como sujeto social y como sujeto de la educación es una de las mayores dificultades de la vida social e institucional. Tan difícil es aceptarlo que nos permite asegurar que el conflicto, interno al sujeto, entre individuos, grupos e instancias, es constitutivo y permanente de los escenarios institucionales.

La interrogación pertinente a formularse desde el análisis no es si hay o no conflictos, sino qué carácter, qué contenidos y qué sentidos tienen éstos; qué se disputa, qué fuerzas están en juego y, centralmente, cómo se articulan con las tareas y funciones institucionales. ¿Por qué estos fenómenos –malestar, conflicto y crisis– son tan marcados e intensos en los conjuntos educativos?; ¿por qué impregnan el clima institucional dando esa sensación de perentoriedad crítica?

Instituciones de existencia

Tomaré prestada una distinción que hace Eugène Enríquez entre "instituciones de existencia" y organizaciones (la empresa, por ejemplo) cuya finalidad dominante es económica, para abrir una puerta a la búsqueda de respuestas a las preguntas formuladas antes.

> A diferencia de las organizaciones cuyo objetivo es una producción limitada, cifrada, fechada (por ejemplo, una empresa puede nacer o morir sin que su nacimiento o su desaparición impliquen consecuencias notables en la dinámica social), las instituciones, en la medida en que inician una modalidad específica de relación social, en la medida en que tienden a formar y socializar a los individuos de acuerdo con un patrón *(pattern)* específico y en que tienen la voluntad de prolongar un estado de cosas, desempeñan un papel esencial en la regulación social global. En efecto, su finalidad primordial es colaborar con el mantenimiento o la renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y, tal vez, crear el mundo a su imagen. SU FINALIDAD ES DE EXISTENCIA, no de producción; se centra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde ellas se inscriben, y no en las relaciones económicas (Enríquez, E., en Kaës, R., ob. cit. pág. 84).

Todo conjunto educativo es, entonces, institución de existencia en el sentido en que lo sintetizamos antes. En primer lugar, porque tienen una ubicación primordial en la formación social global, papel uno y múltiple: desde la regulación, la transmisión y la reproducción hasta el cambio y la transformación, aunque a la conciencia de sus actores este papel aparezca oculto por la cotidianidad. En segundo término, porque desempeñan una función esencial para los seres humanos: posibilitar su advenimiento como sujetos y el desarrollo de su identidad singular. En particular posibilitar la llave del desarrollo como sujeto, el pensamiento.

La instancia social y la instancia individual, doble condición, constitutiva de todo escenario institucional, instala en toda práctica dos cuestiones: la *cuestión contextual* (social) y la *cuestión del sujeto*. Dicho en otros términos: la producción y las relaciones, el contenido de la educación y los vínculos, lo pedagógico y lo otro. La importancia que la *cuestión del sujeto* tiene en las instituciones de existencia explica que no se pueda hablar sólo de historia institucional y debamos reconocer la historización originada en las relaciones humanas que conforman su esencia, en la trama simbólica e

imaginaria donde alimenta sus significados. Es por esta razón que los escenarios educativos se inundan de subjetividad y personalismo, y que da tanto trabajo la aventura del análisis en términos de simbolización, proceso éste que necesariamente requiere la confrontación crítica con la realidad.

Es, probablemente, esta característica de las instituciones educativas lo que reclama del maestro una doble posición como enseñante: lo que el docente *es* y *hace* enseña tanto como lo que *dice*. Su pasión por el saber y su deseo de que el *otro* aprenda incidirían tanto como sus aciertos de programación, de metodologías y de técnicas.

Seguramente es esta particular naturaleza y función de las instituciones educativas en calidad de *instituciones de existencia* lo que hace que sus actores den tanta importancia a la *cuestión institucional* y a sus efectos en los procesos educativos concretos.

Efectivamente, las tramas de relaciones y vínculos, los modos de organización, las formas y sentidos de la autoridad y el poder no son en ellas meras condiciones que plantean obstáculos o facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje; son tramas, contenidos y sentidos que tienen *función educativa en sí mismos*. La dinámica del mensaje que estas tramas de relaciones y vínculos trasmiten tiene tanta eficacia educativa (con frecuencia, paradójica) como los contenidos programáticos.

Lo más fuerte y radical que estas instituciones plantean son los problemas de la *alteridad*... "esto es, de la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y autónomo por cada uno de los actores sociales que mantienen con él relaciones afectivas y vínculos intelectuales"... (Enríquez, E., ob. cit., pág. 85). No se trata tan sólo de la aceptación; la alteridad plantea el conflicto y la rivalidad entre los miembros; angustias y peligros específicos; sacrificios y renunciamientos de los propios deseos. Malestar, tensión.

La educación, como las instituciones que la organizan, nos preceden, nos sitúan, nos inscriben en tramas de relaciones y vínculos, nos piensan, hablan de y para nosotros, nos evalúan, nos premian, nos sancionan... Entablamos relaciones que nos sostienen y estructuran nuestra identidad social, cultural y personal, pero a la vez nos violentan, nos alienan o impulsan nuestra capacidad creadora. Se entabla un vínculo que por sus características genera tensión, *malestar*, pero –como el conflicto– es inevitable. Para resolverlos, o al menos intentarlo, las instituciones crean valores, convertidos en emblemas, nor-

mas y reglas que sirven como ley organizadora del espacio, el tiempo, la tarea, de la vida social y mental de los miembros que la forman. Para que este orden simbólico opere en el sentido de unificar y garantizar su poder regulatorio, también deberá favorecer las manifestaciones de deseo, las proyecciones imaginarias, el compromiso, a condición de que se metabolicen en metas y actos social e institucionalmente aceptables y valorados.

La normativa institucional prescribe y proscribe, premia y castiga. Regula, pero no resuelve los conflictos. Hemos observado que allí donde hay vacío normativo o pérdida del poder regulatorio de las reglas por pérdida de legitimidad, se incrementan los conflictos; asimismo, cuando logran acordar, se impone la necesidad de normatizar. En varias instituciones estudiadas, la emergencia de conflictos estaba asociada al vacío normativo, a la pérdida de legitimidad de las normas existentes, a la falta de equidad o arbitrariedad en su administración (Garay, L., 1990-94).

El malestar institucional es, entonces, producto de un vínculo esencialmente en tensión, fácilmente deslizable al conflicto entre los individuos y lo social, entre los individuos y lo institucional. Las relaciones y los vínculos que los sujetos entablan con las instituciones se sitúan en un campo donde se enfrentan necesidades, deseos y demandas, cuya concordancia en términos equitativos es imposible. Las instituciones reclaman para sí lo más posible del compromiso, esfuerzo, tiempo... de los sujetos, y éstos demandan para sí mismos tiempo, recursos, reconocimiento de sus necesidades y límites. Por cierto que se pueden reconocer en los espacios institucionales concretos condiciones que incrementan el malestar hasta hacerlo intolerable, como condiciones que posibilitan la metabolización y el equilibrio. Hay individuos que por su estructuración personal y por su trama psicofamiliar tienen más condiciones para procesar el malestar; otros, para negarlo e identificarse con las demandas institucionales como si fueran propias; otros, por su parte, se marginan o se enferman.

En las instituciones educativas la vivencia de malestar es intensa y se expresa en ese fenómeno que impregna toda la tarea docente: la queja. Queja cuyo contenido insiste en la carencia, en lo que no se tiene: vivencia de carencia que, más allá de que expresa una verdad en lo que respecta a los recursos materiales, se hace extensiva a carencia de contención, reconocimiento y afecto que la acerca a la vivencia de una carencia primaria de los sujetos y, por lo tanto, imposible de satisfacer desde una propuesta de asistencia o intervención.

Lo expuesto nos permite afirmar que el malestar institucional no es soluble en términos absolutos, aunque los niveles que alcanza, las fuentes que se le atribuyen, son indicadores privilegiados del clima y el funcionamiento institucional.

Parece imposible que un escenario institucional no contenga algún grado de malestar. También son reconocibles modos y estilos en la cultura institucional de metabolizar el malestar, de resolver o vivir en conflicto. El efecto de generar sufrimiento en los actores parece determinado por el desconocimiento de sus causas y, más que nada, por el desconocimiento acerca de la naturaleza de lo institucional en el campo educativo.

Las instituciones educativas son instituciones en el sentido neto del término: comprometen la existencia humana de modo sustantivo. Quizá ninguna otra institución esté tan atravesada por esta condición; por ello resulta tan imperioso estudiar, a la luz de este concepto esencial, el sentido y el contenido que deberían tener ciertas temáticas que se trasponen al ámbito educativo de forma superficial y ligera: rendimiento, calidad, control de gestión, productividad, orden y disciplina, excelencia... El sentido de estos términos-meta no podrá desconocer la finalidad primordial: permitir a los seres humanos que allí se forman y trabajan, aprenden o enseñan, a ser capaces de vivir, amar, encontrar fuente de sentido a sus proyectos históricos, cambiar y, tal vez, "crear el mundo a su imagen".

En las instituciones educativas la cuestión del sujeto, en particular los *problemas de la alteridad,* están siempre al rojo vivo. Por su parte, la alteridad es asimétrica. A veces, asimetría total, cuando se trata de la relación adulto-niño, o en el eje del saber-no saber, o en el eje del poder (evaluar, acreditar)-carencia de poder. A veces se trata de asimetría parcial, sólo en el eje del saber y el poder (entre dos adultos). Pero básicamente las relaciones primordiales (pedagógicas) son asimétricas, lo que significa que son especialmente sensibles a los conflictos, al juego de la dominación, a la violentación y la represión; a deslizarse de las contradicciones a las paradojas. Por ello los guiones institucionales están imbuidos de dramatismo; el plano psicofamiliar y más primario del comportamiento desplaza, en la trama, las relaciones y las prácticas centradas en el trabajo, la tarea, el conocimiento.

Como las instituciones educativas son *instituciones de existencia,* ciertos procesos cobran una significación y una relevancia distinta de la que poseen en otras instituciones. Tal sería el caso del *proceso de idealización* (Enríquez, E., 1991). La institución establece ideales y proyectos, originados en la sociedad; convoca a los individuos a adherir a ellos. Ella misma, con frecuencia, se ofrece como ideal. A partir de estos ideales, constituidos en metas deseables, se formulan enunciados que adquieren un valor estructurante para la sociedad, la institución misma y los individuos que la componen.

Siendo las instituciones educativas instituciones primordiales tanto para la sociedad como para los individuos, y siendo éstos, mayoritariamente, niños y jóvenes, el *proceso de idealización es vital:* compromete el destino de una y de otros. Efectivamente, para los sujetos en formación, estos ideales son la fuente de sus proyectos identificatorios, estructurantes, indispensables para su constitución como sujetos de su historia individual y colectiva. También este proceso puede realizarse con una carencia de ideales o con un exceso, cayendo en la represión y el fanatismo.

Otro proceso fundamental en este tipo de instituciones es el que tiene que ver con la *instauración de la ley y la normativa.* Para empezar, las instituciones educativas existen porque obligan a los individuos a conformarlas. Existe en su origen una violencia necesaria (Aulagnier, P., 1987), violencia fundadora que es violencia legal. en tanto es la ley (de obligatoriedad) la que la legitima. La ley, por su parte, no tiene sólo este sentido violentante de las pulsiones, de los flujos de deseos, sino también el de enunciar interdicciones estructurantes que posibiliten a los individuos reconocerse como sujetados a una cultura, reconocer a los otros, limitar el deseo de transgresión, regular los conflictos y la rivalidad. En las instituciones educativas la ley no tiene sólo este valor regulador, sino que es formativa respecto a un concepto y a una valoración de la ley misma. ¿Tendrán alguna relación los actuales fenómenos sociales de transgresión, violencia y corrupción con un déficit en estos procesos que instauran la ley en las instituciones educativas?

Como puede apreciarse, las instituciones de existencia son lugares donde los procesos no pueden realizarse sin una dinámica que incluya el malestar y el conflicto.

Conflicto y malestar, dos fenómenos ineludibles. A veces tan fuertes que nos hace pensar que las instituciones son creaciones del demonio,

o de los dioses. Pero al pensarlas y descubrir que no son inmutables, que nuestras relaciones con ellas han cambiado, que se fundan en valores contradictorios, que sus discursos carecen de sentido..., demuestran ser un producto estrictamente humano. Este descubrimiento legitima el esfuerzo por analizar e intervenir; por instaurar preguntas que orienten a desentrañar la racionalidad, las lógicas, de estos fenómenos; sacarlos de la negación y la evitación; arrancarlos de una teoría del "destino" que enajena la potencia creativa que podrían alcanzar.

No todos los espacios institucionales tienen el mismo nivel de malestar y conflicto, ni son iguales los contenidos, los objetos de disputa ni sus efectos, ni las posibilidades de transformación son similares. También se conoce que ambos fenómenos son distintos en los diferentes momentos históricos de las instituciones: en los momentos de gestación institucional de proyectos nuevos, de desarrollo y producción, es posible que se presenten luchas de proyectos y propuestas, conflictos; el malestar disminuye en tanto se abren espacios para que los imaginarios creativos individuales y colectivos tengan lugar y para que las demandas de los sujetos sean escuchadas.

Hasta aquí hemos desgranado reflexiones acerca de la naturaleza de las instituciones educativas que contienen relaciones y vínculos primordialmente contradictorios, que son fuente de malestar y conflicto. El nudo lo plantea el sujeto como cuestión sustantiva. Sin embargo, no debemos desconocer componentes estructurales que introducen condiciones –o las niegan– que intensifican el malestar e incrementan los conflictos. Se trata de condiciones materiales, recursos, medios, salarios; recursos técnicos y de conocimiento; modos de organizar el trabajo y el proceso pedagógico; comprenden las formas de disciplinamiento y control; la distribución del poder de decisión, del acceso a la información y al conocimiento significativo. Es verdad que el malestar es una vivencia del sujeto y que los conflictos se producen entre personas y grupos más allá, incluso, de su intención de alentarlos. No sería correcto desconocer cómo ciertas condiciones materiales, en particular la inequidad en la distribución de recursos, crean situaciones intolerables y convierten los conflictos en fenómenos disruptivos de la trama y los fundamentos institucionales. Incentivan los efectos destructivos de los conflictos en detrimento de su parte positiva, como medio para modificar y modificarse.

En relación con la institución, el sujeto está atrapado entre la nece-

sidad de pertenecer –que es vital para su proyecto personal y su inserción social– y el deseo de irse. En las condiciones actuales de las instituciones el costo es el malestar y el conflicto, o la marginación. A menos que, trascendiendo una posición pesimista, logremos instalar una interpelación profunda a las instituciones, a nuestros posicionamientos y –ante todo– logremos generar nuevos sentidos y proyectos en el corazón de la práctica.

Crisis institucional e instancia social

La realidad y las condiciones se transforman, cuando las instituciones entran en crisis. La crisis institucional es un fenómeno de un orden diferente del del malestar y del conflicto.

El malestar institucional es un fenómeno que se dramatiza en los sujetos, en las relaciones y vínculos de éstos con la institución y en el interior del escenario institucional. Los conflictos, por su parte, son fenómenos internos, enfrentan individuos, grupos, colectivos e instancias institucionales; también pueden presentarse como conflictos interinstitucionales (familia y escuela; el trabajo y lo pedagógico, instituciones asistenciales e instituciones educativas).

La crisis, en cambio, enfrenta a las instituciones con su contexto, con la sociedad. Afecta a las funciones –todas o algunas de ellas–; están interpelados el sentido y las metas, e incluso los propios fundamentos institucionales. Hablamos así de "crisis del proyecto", "crisis del modelo", "crisis de funciones", "crisis de desarrollo"... Cada una de ellas implica distintos grados de compromiso y efectos en el funcionamiento institucional, la prospectiva y hasta la propia supervivencia de la institución.

Dice Aldo Schlemenson: "La crisis supone la ruptura de una regularidad, que impide prever anticipadamente los eventos futuros, cosa que es crucial para la supervivencia de la organización [...] Los términos 'crisis' y 'cambio' hacen referencia a fenómenos que han adquirido una significación muy especial, recuerdan experiencias que afectan profundamente tanto a la organización como a los individuos que forman parte de ella [...] golpean a la organización y determinan cambios profundos en la orientación, en los propósitos, en la intencionalidad y la motivación de su gente [...] Se incrementan la incertidumbre, la inestabilidad, la confusión y el caos. El alcance de las

pérdidas eventuales se hace difícil de precisar. La ansiedad irrumpe en el sistema organizacional, amenaza con desbordar los diques de contención que el marco estructural provee" (Schlemenson, A., 1987).

Es sencillo inferir que en momentos de crisis institucional los conflictos broten como hongos despues de la tormenta: los mecanismos que proveían equilibrio –aunque precario– al malestar se rompen. Los fenómenos psíquicos (ansiedad, miedos) y los modos de funcionamiento más primarios irrumpen en la escena institucional. La organización se muestra ineficaz para contener y ordenar el funcionamiento centrado en la tarea, en la producción.

En este punto es necesario distinguir entre institución y organización, aunque en la literatura y las representaciones comunes de la gente aparecen como sinónimos. "Organización" designa modos concretos en los que se materializan las instituciones. Aparece también representada por el establecimiento; se trata de formas más contingentes, modos de disponer recursos, tiempos, tecnologías, división de trabajo, estructuración de conducción y jerarquías. Una misma institución reconoce una diversidad de modos de organización. Una organización, en realidad, está atravesada por múltiples instituciones; puede entrar en conflicto con ellas hasta el punto de imponer los objetivos de la organización, o la necesidad de su conservación, por sobre las finalidades institucionales y las funciones que les fueron impuestas. La institución es un conjunto de formas y estructuras sociales; también de configuraciones de ideas, valores y significaciones instituidas que, con diferente grado de formalización, se expresan en leyes, normas, pautas y códigos, que no necesariamente deben estar escritos, ya que se conservan o transmiten oralmente, sin figurar en ningún documento.

Desde esta perspectiva las instituciones son lógicas que regulan una actividad humana –la educación, por ejemplo–, caracterizan una actividad humana o se pronuncian valorativamente respecto a ella, clarificando lo que debe ser –es decir lo que está prescripto–, lo que no debe ser –lo que está proscripto–, y lo que es diferente u opuesto (Baremblitt, G., 1982).

Cada institución tiene fines y funciones que le son confiados. Funciones respecto a los individuos (instancia del sujeto), a sí misma (instancia propiamente institucional) y a la sociedad (instancia social) que la posibilita. Los fines se inspiran en principios y valores que constituyen el *fundamento institucional*. Ideas, valores, imagina-

rios, utopías que, traducidas en metas, proyectos, planes, prácticas, impulsados y sostenidos por fuerzas sociales, buscan instituirse.

"Crisis en la organización" y "crisis institucional" aluden a dos realidades diferentes. Las crisis en la organización remiten a fenómenos más contingentes, coyunturales. Por lo general, como lo señala Schlemenson, son reacciones a los cambios en el contexto, que suponen acomodaciones, reestructuraciones, algunas en la dirección del desarrollo y el cambio progresivo, otras en términos de reducción, achicamiento... Reacomodación de las estrategias, modos y estilos de funcionamiento a los acontecimientos económicos, políticos y sociales provenientes del contexto, o a los movimientos más o menos turbulentos del medio (el mercado, por ejemplo).

Las *crisis institucionales* supondrían, por el contrario, fenómenos más estructurales, que se corresponden asimismo con modificaciones más estructurales (crisis) de la formación social que les da origen.

Una institución es una formación compleja. Para empezar, cada institución –la educación, por ejemplo– contiene otras y se imbrica dentro de otras. Es, en realidad, un producto instituido que ha estado precedido por un proceso de constitución al que llamamos institucionalización. Suponemos que ha habido un momento de origen, una génesis, sumamente difícil de establecer con certeza. Generalmente esta génesis es reinventada desde el presente –imaginario retrospectivo que conforma la *mitología de los orígenes*– para llenar el hueco de la memoria social.

Para ser generada una institución, supone otras instituciones que le sirven de plataforma de despegue. Necesita de otras instituciones, la institución del lenguaje –que es la más básica–, del Estado, la Iglesia, las instituciones económicas. Desplaza a otras: la escuela desplazó a la familia como principal educadora. Reabsorbe algunas. Nace y se institucionaliza en oposición a otras instituciones o complementariamente a ellas, como la escuela en relación con el estado.

El surgimiento de una institución se articula con la sociedad en una relación de necesariedad, a tal punto que es posible afirmar que la sociedad no es otra cosa que una trama de instituciones. Efectivamente, las instituciones, más allá de sus fronteras, se apuntalan, encuentran su sentido en el campo social. Por un lado en los intereses, las acciones y las luchas de grupos y sectores respecto a ellas; por otro, en los valores, los ideales y las normas legitimadas que le sirven de

fundamento. De este modo, si la sociedad está atravesada por valores contradictorios, por conflictos disruptivos y desgarrantes, las instituciones no pueden menos que estar afectadas por ellos, cuestionadas o vaciadas de sus sentidos originarios. En crisis.

El proceso de institucionalización da cuenta de esta articulación y su dialéctica. En él se pueden reconocer tres movimientos. Uno con la etapa histórica que crea las condiciones (objetivas, simbólicas y subjetivas) que posibilitan el surgimiento y la institucionalización; también su entrada en crisis, cambio y hasta desaparición. Otro, con la creación de condiciones y mecanismos que aseguren su reproducción. Por último, en la instancia de los sujetos, la institucionalización que se realiza en el proceso de socialización institucional y social.

La *institución es en sí misma proceso*: es el movimiento de las fuerzas sociales, históricas, que hacen y deshacen las formas. Dice René Loureau que "el conjunto del proceso es la historia, sucesión, interferencias y mezcla de fuerzas contradictorias que funcionan tanto en el sentido de la institucionalización como en el de la desinstitucionalización. Tanto en el sentido de la imposición, reforzamiento, mantenimiento de las formas como en el sentido de la disolución, de la desaparición, de la muerte de las formas. "Son, entonces, fuerzas y luchas de fuerzas, dentro y fuera de la institución, las que tienden a transformarla, quebrarla o extinguirla" (Loureau, R., 1990).

En estos términos, una crisis institucional es una crisis estructural. Así descrita, la naturaleza de lo institucional se presenta como lo material observable; sin embargo, su forma de ser más esencial está constituida por lo simbólico. "Todo lo que se nos presenta en el mundo social-histórico pasa indefectiblemente por la urdimbre de lo simbólico. Los actos reales, individuales o colectivos (el trabajo, el consumo, la guerra, el parto, la enseñanza y el aprendizaje); los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (no siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica" (Castoriadis, C., 1989).

Esta red, que aparece en primer lugar en el lenguaje y en segundo lugar en las instituciones, es compleja. Contiene un orden simbólico: sistema de símbolos sancionados (significantes instituidos) que remiten a determinados significados (órdenes, prescripciones, premios, sanciones, especificaciones, atribuciones), referidos tanto a los objetos y a los sujetos como a la institución misma. Designan relaciones

posibles, posiciones y lugares. Trascienden la singularidad de los individuos que, transitoriamente, ocupan una posición; remiten a la universalidad. Las instituciones, en tanto instancia simbólica, operan como lógicas que regulan una actividad humana, caracterizan una actividad humana o se pronuncian valorativamente con respecto a ella, clarificando lo que debe ser –es decir, lo que está prescripto–, lo que no debe ser –lo proscripto–, así como aquello que es diferente u opuesto (Baremblitt, G., 1972).

Otra función de lo simbólico es crear sentido. que los sujetos perciban como legítimas estas posiciones y funciones, así como las relaciones que engendran. "Legítimas" significa que son percibidas como necesarias, obligatorias, ideales y emblemáticas. Esta capacidad de engendrar sentido se denomina eficacia simbólica.

Por su parte, las sociedades construyen sus órdenes simbólicos. La educación así como sus instituciones ocupan en estos órdenes un lugar que incide necesariamente en la formación de las tramas simbólicas institucionales. Se podrá deducir que la eficacia de estas tramas será más fuerte cuando el orden simbólico social las confirme y legitime. De igual modo, podrá suponerse que la transformación de lo simbólico institucional no es independiente de las transformaciones en lo social.

Del mismo modo, a partir de las relaciones entre la instancia institucional y la social-contextual, el orden simbólico puede fracturarse, resquebrajarse, debilitarse. El quiebre comienza con una pérdida de legitimidad y, por lo tanto, de su eficacia para idealizar, estructurar, organizar las prácticas, los comportamientos, los modos de pensar y de sentir.

La crisis actual de la educación y de la escuela es una crisis institucional, porque hoy se ha roto y ha perdido legitimidad el orden simbólico unívoco que estructuró las funciones y la vida institucional de la escuela durante más de un siglo. La capacidad de generar ideales educativos, constituidos en metas deseables para los sujetos de la educación, está en déficit. Los ideales que marcaban la identidad de ser escolar, estudiante, maestro o profesor están quebrados. Queda la interrogación acerca de la capacidad de las instituciones educativas de generar nuevos ideales, de promover valores que parecen desplazados por el imperio de una racionalidad pragmática, que no logra proveer sentido al hacer, que por el contrario parece instaurar un hacer cuyo sentido es excluido poco a poco.

La red simbólica se compone también de un registro imaginario, que es la capacidad original de producción y transformación de los símbolos. Tiene una fuente individual y otra social, con límites imprecisos entre ambas. Individual porque desde el momento en que los seres humanos nos reunimos en la institución y por ella, y en que compartimos espacios, tiempos y prácticas, con un lenguaje común, generamos flujos de representaciones, la materia de lo simbólico. Pero también investimos estas imágenes de afectos, sentimientos, deseos, miedos, que tensionan, angustian, movilizan, paralizan, encierran, rechazan o impulsan a la creación, al hacer, a proyectar y proyectarse.

Construcciones imaginarias de cada sujeto pero también construcciones imaginarias compartidas, institucionales, de la institución sobre sí misma, de su malestar, conflictos, crisis; de sus fracasos. Verdaderas *teorías imaginarias, razones coherentes* de sus éxitos y fracasos. Pero también –y de allí su función "bífida"– imaginario radical (Castoriadis, C., 1992) que anticipa nuevas creaciones y transformaciones, y da nuevos sentidos a símbolos ya existentes.

Las sociedades se encuentran animadas por una imaginación instituyente; los sujetos pueden abrirse a otros pensamientos, pueden resignificar, crear nuevas simbolizaciones. Como estas dos instancias están unidas por las instituciones, de ellas depende que faciliten u obstaculicen el acceso a la autonomía, a la participación real en la construcción de esa autonomía individual y social, sintetizada en una sociedad abierta y democrática.

Las instituciones educativas ocupan un lugar principalísimo, por su sentido de matriz y matrizante de los modelos de pensar, o no pensar; y por su capacidad de instaurar la cognición y la búsqueda de la verdad y, sobre todo, de abrir sus fronteras instalando un lugar para interrogarse, cuestionarse a sí misma.

REFLEXIONES FINALES

Hemos efectuado un recorrido conceptual para que, a modo de herramienta, nos permitiera inferir cómo posicionar un proceso de análisis e intervención en instituciones educativas y sus colectivos.

1. El análisis institucional busca instaurar en los colectivos educativos un proceso de conocimiento y reconocimiento en términos de una *simbolización crítica*, es decir que posibilite el advenimiento de

imaginarios instituyentes como fuente de nuevas simbolizaciones y nuevos sentidos.

Resquebrajado el orden simbólico que investía las instituciones educativas de legitimidad y autoridad, la crisis de la educación impide pensar qué hacer. Proyectar, imaginar anticipadamente qué queremos. Pensar en una alternativa históricamente justa y realizable. En efecto, como en otros momentos de nuestra historia los actores de la educación nos encontramos de nuevo sabiendo lo que no queremos, intuyendo sin precisión lo que deseamos. Desconcertados. A oscuras acerca de lo que debemos hacer. Recelosos, escarmentados por tantas promesas incumplidas, de reformas en papeles, de improvisaciones. Decepcionados.

Sorprendidos por los cambios estructurales, económicos, sociales, políticos y educativos de nuestra sociedad. La privatización creciente y la drástica reducción del papel del estado en la educación son algunas de estas sorpresas. "Un país con sueños de grandeza que cada dos por tres se golpea la frente contra el muro de la realidad" (Eloy Martínez, T., 1994).

Acosados por los efectos de políticas y cambios estructurales, el desempleo, los bajos salarios; en un contexto de desarticulación de las redes de convivencia solidaria, de la participación en las decisiones, del sentido prospectivo de la vida personal y social (Argumedo, A., 1993), pensar seriamente y en profundidad la educación parece imposible. Y, por sobre todo, proyectar: praxis que contiene la promesa de un futuro y la intención de transformar la realidad educativa y social. Transformación que pasa, necesariamente, por la transformación institucional de la educación y las escuelas.

En las escuelas concretas, en los colectivos que las forman, esta dificultad de anticipar el futuro, de proyectar, es la grieta por donde se deja ver la ebullición, el ruido de la crisis institucional de la escuela y, a través de ella, la profunda crisis educativa de nuestra sociedad.

Es precisamente aquí, en las unidades educativas concretas, donde ubicamos el análisis y la intervención institucional como una herramienta privilegiada, instituyente de la reflexión, la elaboración y la producción de proyectos. Ayudar a reinstalar el futuro como posibilidad, el conocimiento y la técnica como capital, la imaginación y la creatividad para transformar condiciones adversas, el deseo y la responsabilidad individual en intención y compromiso social de los colectivos educativos.

2. Si bien hoy la demanda de diagnóstico e intervención institucional hace eje en la resolución de conflictos y en la contención del malestar institucional, sabemos que esto se produce porque la crisis estructural es, como dijimos antes, una crisis de proyectos, un vacío político de propuestas convocantes, realizables y justas. En estas condiciones se amplifican los conflictos, sin el sentido de lucha para hacer historia sino como disputas de unos contra otros y entre colectivos (entre docentes y estudiantes, directivos, docentes y directivos, entre padres e instituciones, establecimientos).

El tejido institucional se rompe; los vínculos solidarios son atacados; los colectivos se disgregan por el individualismo y la apatía.

El análisis y las intervenciones convertidos en bombero institucional que apaga los incendios de conflictos no resuelven el problema. Es necesario reconstruir los colectivos, favoreciendo la horizontalidad, no la verticalidad; mejor aún, la transversalidad; reconstituir la comunicación y difundir toda la información como herramientas para lograr la concordancia y los acuerdos. Para transformar conflictos dilémicos y disruptivos en conflictos movilizadores del cambio. Para ello la instancia subjetiva, fuente de imaginarios distorsionantes y desmedidos que impregna las prácticas y los modos como es pensada la institución, deberá ceder el lugar a la realidad, al trabajo, a la tarea; a los proyectos y a la organización necesaria para realizarlos. Sin olvidar, claro está, que las instituciones educativas son instituciones de existencia, ni su papel en la constitución del sujeto individual y social.

Asistir a los colectivos para generar proyectos será, entonces, el objetivo del análisis y la intervención. Atender a los conflictos en tanto su metabolización, su transformación, será una condición necesaria para que la práctica de proyectar sea posible.

BIBLIOGRAFÍA

Argumedo, A.: *Los silencios y las voces en América latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular,* Buenos Aires, Pensamiento Nacional, 1994.

Aulagnier, P.: *La violencia de la interpretación,* Buenos Aires, Amorrortu, 1977.

Baremblitt, G.: *Compendio de Analise Institucional e Outras Correntes: Teoria e Pratica,* Minas Gerais, Rosa Dos Tempos, 1991.

Castel, R.: *La gestión de los riesgos,* Barcelona, Anagrama, 1984.
Castoriadis, C.: *La institución imaginaria de la sociedad,* Buenos Aires, Tusquets, 1983.
—: *El mundo fragmentado,* Montevideo, Altamira, 1990.
Dubiel, H.: *¿Qué es el neoconservadurismo?,* Barcelona, Anthropos, 1993.
Enríquez, E.: "El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo", en Dorey, R.; Castoriadis C., y otros, *El inconsciente y la ciencia,* Buenos Aires, Amorrortu, 1990.
—: "El trabajo de la muerte en las instituciones", en Kaës, R., *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1990.
Geertz, G.: *Bali. Interprétation d'une culture,* París, Gallimard, 1983.
Fernández, L.: *Instituciones educativas,* Buenos Aires, Paidós, 1994.
Garay, L.: *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones,* Cuadernillo del Curso de Posgrado, Córdoba, La Luna, 1994.
—: *El sujeto, su hacer y lo institucional,* Córdoba, Documento de Avance de Investigación, CIFFYH, UNC, 1992.
Kaës, R.: *La institución y las instituciones,* Buenos Aires, Paidós, 1990.
Lipovetsky, G.: *El crepúsculo del deber,* Barcelona, Anagrama, 1992.
Varela, E.: *Conocer,* Barcelona, Gedisa, 1990.
Bourdieu, P.: *¿Qué significa hablar?,* Barcelona, Akal/Universitaria, 1985.
Tenti Fanfani, E.: *La escuela vacía,* Buenos Aires, UNICEF, 1993.